



# **Voulez-vous reformuler avec moi ? Approche interactive et polysémiotique de la reformulation en interaction didactique**

Hugues Constantin de Chanay, Denis Vigier

## **► To cite this version:**

Hugues Constantin de Chanay, Denis Vigier. Voulez-vous reformuler avec moi ? Approche interactive et polysémiotique de la reformulation en interaction didactique. A. Rabatel. Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation, Presses Universitaires de Franche-Comté, pp.135-149, 2010. <halshs-00630286>

**HAL Id: halshs-00630286**

**<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00630286>**

Submitted on 8 Oct 2011

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Voulez-vous reformuler avec moi ? Approche interactive et polysémiotique de la reformulation en interaction didactique**

Hugues CONSTANTIN de CHANAY & Denis VIGIER  
UMR 5191 ICAR (CNRS / Lyon 2 / ENS)

### **Introduction**

On dispose aujourd'hui d'un certain nombre de travaux portant sur les reformulations en contexte didactique (pour les plus récents, voir par ex. Garcia-Debanco & Volteau (2007), Rabatel (2006, 2009)). Mais rarement, à notre connaissance, a été envisagée, pour ce type d'opération et dans un tel contexte, la question de l'articulation entre verbal et co-verbal (para-verbal et non-verbal — voir *infra*). Nous proposons donc, à partir d'un corpus vidéo constitué de plusieurs heures d'enregistrement en classe de collège, d'examiner les reformulations suivant trois axes : celui de leur *nature* (quels types de reformulations envisagerons-nous? pour quelles fonctions?), celui de leur *niveau* (quel tramage les reformulations opèrent-elles aux différents niveaux de l'interaction « cours »?), celui enfin de leur *expression sémiotique* (para-verbal ou non-verbal peuvent-ils par exemple constituer à eux seuls un élément de la séquence reformulative?). Chemin faisant, nous montrerons que, par un jeu continu de sollicitations et de propositions de reformulations, l'enseignant infléchit, travaille, remodèle peu à peu les productions orales des élèves de manière à les orienter vers celles que, souvent de longue main, il leur a préparées.

### **1. Corpus et polysémioticité de l'oral : quelques remarques**

Notre étude s'appuie sur un ensemble d'enregistrements vidéo concernant quatre cours donnés dans un collège de la banlieue lyonnaise en 2007<sup>1</sup>. Le dispositif retenu comportait, pour chaque cours, trois caméras : l'une braquée sur l'enseignant depuis le fond de la classe, les deux autres sur les élèves, en couverture croisée. L'objectif était de capter la zone occupée par l'enseignant ainsi que la totalité du groupe classe. Cet ensemble d'enregistrements vidéo peut se détailler comme suit<sup>2</sup> :

- « Corpus 6<sup>e</sup> » : cours d'histoire sur Alexandre de Macédoine, classe de 6<sup>e</sup>, trois enregistrements de (a) 57'32'', (b) 57'36'', (c) 57'43'';
- « Corpus FRD » : cours de français sur Molière (*Le Médecin malgré lui*), classe de 6<sup>e</sup>, trois enregistrements de (a) 56'19'', (b) 57'24'', (c) 56'03'' ;
- « Corpus HD » : cours d'histoire-géographie sur le Japon, classe de 3<sup>e</sup>, trois enregistrements de (a) 54'26'', (b) 55'09'', (c) 54'02'';
- « Corpus FRB » : cours de français sur Eugène Le Roy (*Jacquou le Croquant*), classe de 3<sup>e</sup>, trois enregistrements de (a) 42'32'', (b) 53'39'', (c) 43'10''.

<sup>1</sup> Nous remercions l'équipe technique de CERISE (Centre d'Etude et de Ressources pour l'Image et le Son dans l'Enseignement) du Rectorat de Lyon ainsi que J.-M. Lefèvre, grâce à qui nous avons pu mener à bien la constitution de ce corpus.

<sup>2</sup> L'inégalité des durées pour un même corpus provient des décalages dans le déclenchement et l'arrêt des captations par les trois caméras.

Nous nous attacherons dans cette étude à envisager l'oral dans toute sa richesse polysémiotique<sup>3</sup> (sa nature « totextuelle », comme le dit Cosnier (2000)). En effet, le matériel sémiotique mobilisé par les productions orales ne se limite pas à des ingrédients linguistiques *stricto sensu* : aux signes puisés dans le système dit « verbal » (la langue) viennent s'ajouter d'autres signes, que l'on répartit généralement en deux ensembles : l'un « paraverbal », qui regroupe les informations fournies par l'incarnation vocale du « verbe » (intonation, débit, timbre, accent...), l'autre « non verbal », qui regroupe les informations fournies par les comportements corporels concomitants et perçus comme communicatifs (mimiques, gestes, postures...) — ces deux ensembles étant parfois regroupés sous l'étiquette de « co-verbal ». L'observable pertinent à l'oral est donc une totalité « voco-posturo-mimo-gestuelle » plus ou moins syncrétique, et s'il est difficile de faire un inventaire stable et raisonné des différents langages composant ce tout<sup>4</sup>, on ne peut passer sous silence la contribution du non-linguistique (au sens standard) aux messages oraux.

C'est également dans une perspective transversale que nous aurons recours à l'opposition énonciative entre *dire* et *montrer* (Wittgenstein, *Tractatus*, §4.022) que nous définirons brièvement en fonction de deux axes :

- celui la sensibilité à la véridiction : le *dit* est falsifiable, contrairement au *montré*, d'emblée soustrait au débat. Ce critère issu de Nølke (2001 : 81) cantonne le dit au verbal ; le montré en revanche se rencontre aussi bien dans le verbal que le non verbal ;
- celui de la solidarité avec un *hic et nunc* énonciatif : le *dit* peut s'en émanciper et être envisagé en soi, indépendamment de son processus de production ; le montré en est indissociable, d'où sa valeur indicielle « symptomatique ». Ce critère issu de Berrendonner (1981) hiérarchise les deux modes, faisant du dire une opération ancrée dans le montrer, et subordonnée à lui<sup>5</sup>.

Dans une perspective polysémiotique, on peut s'attendre à trouver des reformulations énonciativement mixtes du point de vue de cette opposition. Nous en verrons des exemples en (4.)

## 2. Proposition de typologie

Pour éviter de recourir à des termes très polysémiques du fait de la diversité de leurs acceptions dans la littérature consacrée aux reformulations, nous prenons le parti d'utiliser le mot de *réénonciation* comme terme générique pour désigner toute opération énonciative mobilisant au moins deux expressions mises en rapport (rapport éventuellement signalé par un marqueur de reprise) — la première (dont les frontières ne sont pas toujours nettes) ayant le statut d'expression *source* (désormais ES), la seconde celui d'expression *reformulante* (désormais ER). Sur le plan *énonciatif*, les réénonciations consistent en un retour sur un

<sup>3</sup> Le terme de *polysémiotique* s'applique pour nous à l'implication de plusieurs langages dans un même processus communicatif. Il ne se confond pas avec *multicanal*, qui désigne la pluralité des facultés sensorielles mobilisées au décodage (deux ici, l'audition et la vision). Il est à distinguer enfin de *multimodal*, qui concerne les aspects processuels et cognitifs de la production ou de la réception, en fonction du canal (des canaux) et/ou des langages impliqués. Par exemple, à canal identique (visuel), le traitement d'une carte de géographie (partiellement iconique) et d'un texte écrit au tableau ne relèvent pas de la même modalité.

<sup>4</sup> Par exemple, le « mimo-gestuel » constitue-t-il un ou deux langages, ou davantage ? doit-on le dissocier du « postural » ? celui-ci recouvre-t-il un ensemble homogène ? etc.

<sup>5</sup> Berrendonner considère dans son ouvrage que tous les actes de langages fonctionnent comme celui, emblématique, de l'assertion, qui tire sa valeur de l'engagement physique de celui qui la profère, et *montre* par là même qu'il assume ce qu'il dit.

segment<sup>6</sup> antérieur (ES) en vue de le re-présenter (ER). En ce sens, toutes relèvent d'une forme de dialogisme ou de polyphonie<sup>7</sup>. Sur le plan fonctionnel, les reprises possèdent des visées variées que nous regrouperons sous de grandes rubriques (réparer, ratifier, ...). Enfin, sur le plan formel, elles sont descriptibles (sous réserve d'un ES clairement isolable) en termes de *répétition*, *insertion*, *suppression* et *commutation*. Notre définition ne recourt donc pas à la notion d'invariant sémantique et privilégie une approche en termes de statut énonciatif, de visée fonctionnelle et de récurrence formelle<sup>8</sup>. On s'autorise ainsi à faire entrer dans les reformulations des faits de répétitions d'unités non porteuses de signification (syllabes ou phonèmes) qui, sur bien des plans, sont comparables à des répétitions de syntagmes ou de propositions. Ajoutons pour finir que nous reprendrons, dans ce travail, les distinctions habituelles entre *auto-* vs *hétéro-reformulation* (ES et ER sont produits par le même locuteur vs par deux locuteurs distincts) et entre *reformulation auto-* vs *hétéro-initiée* (la réénonciation est accomplie spontanément par le locuteur vs il y est plus ou moins expressément invité).

## 2.1. Réédition

Nous donnons le nom de *rééditions* aux réénonciations dont l'élément source appartient à un préconstruit discursif (ou *archives*) situé en dehors de l'événement « cours » — qu'il s'agisse d'un cours antérieur ou plus largement de tout événement discursif (censé être) partagé par les participants. Le but des rééditions est de réactualiser des connaissances requises pour le bon déroulement de l'interaction pédagogique présente. Ainsi, en phase d'ouverture<sup>9</sup> de cours par exemple, l'interrogation orale fréquemment menée par le professeur et visant à faire raccorder avec le cours précédent, constitue une étape mobilisant fortement les rééditions. Voici un extrait du corpus 6<sup>e</sup> : un élève est interrogé seul au tableau par l'enseignant.

**ENS** (...) euh : (.) pourquoi est-ce que Athènes est une des cités les plus connues dans l'antiquité dans la [Grèce antique  
**EG1** [euh pasque euh ils gagnent face à  
 euh face aux Perses  
**ENS** d'accord dans les guerres médiques les Grecs gagnent grâce à l'intervention d'Athènes  
 (Corpus 6<sup>e</sup>(c)<sup>10</sup>, 00:04:23)

La réponse de l'élève peut être regardée ici comme une réédition hétéro-initiée puisqu'il y a reprise d'un élément du cours antérieur.

Quant au segment *dans les guerres médiques les Grecs gagnent grâce à l'intervention d'Athènes* produit par l'enseignant, il constitue de manière amalgamée,

- une hétéro-reformulation (cf. *infra*) auto-initiée : l'enseignant reformule la réédition de l'élève et joue son rôle d'expert en introduisant le terme de *guerres médiques*
- une réédition auto-initiée d'un contenu antérieur au cours.

## 2.2. Reformulation

<sup>6</sup> Voir plusieurs : voir §3, *infra*.

<sup>7</sup> Voir sur ce point Kara (2006) par ex.

<sup>8</sup> Voir sur ce point Apothéloz (2007) qui déclare avoir renoncé à une conception sémantique de la reformulation, et [...] concevoir cette procédure comme étant d'abord un fait de récurrence formelle.

<sup>9</sup> Cette phase constitue une unité du rang de la *séquence* dans l'organisation fonctionnelle hiérarchique proposée par Kerbrat-Orecchioni (1990 : 218-224 ; 2001 : 61).

<sup>10</sup> Tous les repérages temporels des extraits que nous citons sont fondés sur les enregistrements (c), dans lesquels le professeur est visible. Nous ne le préciserons plus désormais.

Par reformulation, nous entendons toute opération de retour sur un segment antérieur du discours (ES) situé dans une même *interaction*<sup>11</sup> : en contexte didactique, l'événement « cours<sup>12</sup> ». Sur le plan fonctionnel, les reformulations rencontrées dans notre corpus relèvent de visées diverses : ratificative, altératrice, réparatrice, ... Sur le plan formel, elles peuvent le plus souvent être décrites suivant des *patrons*<sup>13</sup> qui recourent aux notions de *répétition*, d'*insertion*, de *suppression* et de *commutation*.

### 2.2.1. Reformulations « ratificatives »

Fréquemment, l'échange pédagogique (souvent ternaire : voir sur ce point Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 237 par ex.) se clôt par une ratification généralement opérée par l'enseignant, beaucoup plus rarement par l'élève. Elle recourt non seulement aux évaluatifs, (*bien, très bien, ...*), aux adverbes modaux (*évidemment, bien sûr...*) etc. mais aussi souvent à une reformulation du propos antérieur. Voici un exemple de reformulation ratificative par répétition :

**EF** elle est près du port du port de Pha:ros  
**ENS** très bien bien sûr **elle est près du port de Pharos**  
 (Corpus 6<sup>e</sup>, 00:52:26)

### 2.2.2. Reformulations « altératives »

Il arrive que l'enseignant reprenne l'assertion d'un élève en modifiant sa valeur illocutoire :

**ENS** une photo et et et  
**EF** la description de la ville  
**ENS** **la la description de la de la ville/ t'as dit/**  
**EF** euh le site  
 (Corpus 6<sup>e</sup>, 00:41:26)

La reformulation<sup>14</sup> accomplie ici par ENS transforme l'assertion de EF en question (directe, avec incise postposée : « t'as dit »). Fonctionnellement, il n'y a pas ratification mais *altération* de la valeur de vérité de ES qui est mise en cause, altération qui *indirectement* (par un acte illocutoire dérivé) joue le rôle d'une invitation à reformuler adressée à l'élève. De fait, EF propose aussitôt une auto-reformulation hétéro-initiée de son énoncé précédent.

### 2.2.3. Reformulations « réparatrices »

Les reformulations réparatrices sont quantitativement les plus représentées dans notre corpus. À leur initiative se trouve presque toujours l'enseignant. Ce terme de *réparatrice* ne doit pas être pris au sens strict des *repairs* de l'analyse conversationnelle (sur ce point, voir Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 42-43) mais dans l'acception de l'Analyse du Discours en Interaction proposée par Kerbrat-Orecchioni. Alors que la reformulation *altératrice* revient sur ES pour le remettre en cause sans proposer de solution de rechange, la reformulation

<sup>11</sup> L'événement « cours » est une unité qui appartient à ce rang : il rassemble en effet *un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture*. (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 216).

<sup>12</sup> Voir Bouchard 2005 : 69 par ex.

<sup>13</sup> Ceux que nous proposons sont nettement inspirés des *patterns* proposés par Apothéloz (2005) mais aussi de la catégorisation des *reprises sur la base de leur forme* proposée par Bernicot & al. (ibid : 37-38).

<sup>14</sup> Reformulation hébergeant elle-même des répétitions de morphèmes grammaticaux – déterminant et préposition.

*réparatrice*<sup>15</sup> propose une solution de rechange au moins partielle (réparation par insertion ou suppression) voire totale (réparation par commutation). Voici un exemple :

**EG** c'est Alexandre le Grand  
**ENS** yes  
**EG** qui donne la ville qui donne **le nom de** la ville Alexandrie  
 (Corpus 6<sup>e</sup>, 00:46:16)

L'élève se livre ici à une auto-reformulation auto-initiée à visée réparatrice, par insertion du segment *le nom de* dans le segment répété en discontinu *qui donne la ville*. Cette réparation vise à satisfaire aux normes de la bonne formation grammaticale de l'énoncé.

#### 2.2.4. Reformulations paradigmatiques

Si la réparation vise à « *remettre en bon état ce qui a été endommagé* », la *reformulation paradigmatique* correspond quant à elle à certaines formes d'*empilements paradigmatiques* (Bouchard, 2000 : 107 ; Constantin de Chanay<sup>16</sup>, à par.) où le locuteur procède plus à des variations qu'à des corrections sur un énoncé antérieurement produit (éventuellement incomplet en cas d'ajustement, de retouche). L'extrait suivant illustre un cas de reformulation paradigmatique à distance :

**ENS** [...] **que faisaient les Athéniens sur cette place/**  
**EG** ben euh i euh i z'y euh (.) i z'onoraient leurs dieux leurs :  
 déesses  
**ENS** ah: non c'est pas le lieu: privilégié pour ça  
**EG** euh i y avait des théâtres des  
**ENS** non l'agora:::/ a une fonction:::/  
**EG1** euh:: euh:: religieu-  
**ENS** nan (*signe de la tête en même temps*)  
**EG1** politique  
**ENS** politique donc **qu'est-ce que les Athéniens pouvaient bien y**  
**faire**  
 (Corpus 6<sup>e</sup>, 00:03:18)

Le caractère erroné des réponses de l'élève amène l'enseignant, au tour (5), à proposer une nouvelle question (*l'agora a une fonction:*), initiant ainsi un échange subordonné destiné à mettre l'élève sur la voie. Lorsque cet échange prend fin avec la ratification de la réponse de l'élève par l'enseignant (*politique*), ce dernier re-présente alors (*donc qu'est-ce que les Athéniens pouvaient bien y faire*) l'énoncé formulé dans le premier tour de manière à relancer l'échange initié précédemment et resté en suspens. Ce dernier exemple met en lumière le fait que les reformulations peuvent opérer à plus ou moins grande distance, i.e. que ES et ER peuvent être plus ou moins éloignés. C'est ce point que nous allons examiner maintenant.

### 3. Structuration « hiérarchique » et niveaux de pertinence

Voici un extrait dans lequel nous avons ménagé des coupures (pour des questions de place) et où certaines reformulations ont été mises en gras. Nous y avons distingué trois phases :

<sup>15</sup> Nous adoptons par conséquent la même position que C. Kerbrat-Orecchioni (2001 : 43) : *Mieux vaut réserver « réparation » aux cas où l'on a effectivement affaire à quelque chose qui ressemble au fait de « remettre en bon état ce qui a été endommagé », conformément à la définition du dictionnaire.*

<sup>16</sup> L'auteur propose une distinction entre les réitérations (i.e. les répétitions dans la terminologie ici adoptée) paradigmatiques *versus* syntagmatiques, dans une approche polysémiotique.

- la lecture de l'extrait du manuel
- une série d'échanges faisant suite à cette lecture et visant à expliciter les événements évoqués dans l'extrait lu
- la fixation scripturale au tableau.

[Phase 1]

- 1 **ENS** vous êtes toujours page 104 (.) grand C (..) Chloé  
 2 **EF** (*l'élève lit le paragraphe C de la leçon*) de l'empire aux royaumes  
 (.) à la mort d'Alexandre ses généraux se disputent son empire qui  
 éclate finalement en plusieurs royaumes(...)

[Phase 2]

- [...]  
 3 **ENS** (...) on est en moins trois cent vingt-trois Alexandre  
 4 **EG1** rentre à Babylone il rentre à Babylone  
 5 **ENS** à Baby- à Babylone où il  
 6 **EG1** meurt  
 7 **ENS** où il meurt d'accord euh: qu'est-ce qui se passe normalement  
 lorsqu'un roi décède  
 8 **EF** ben c'est son fils qui succède  
 9 **ENS** **c'est son fix pardon c'est son fils qui lui succède** et là/  
 [...]  
 10 **ENS** d'accord/ (.) donc (.) qu'est-ce qui va se passer/ aidez-vous de  
 c'qui v'nez de c'que vous venez de lire  
 11 **EF** à la base eh ben ça éclate en plusieurs royaumes  
 12 **ENS** oui pourquoi c'est pas c'est pas un hasard que **plusieurs royaumes**  
**soient fondés** Capucine

[...]

[Phase 3]

- 13 **ENS** exactement eh ben on le note tu nous fais tu nous fais ta phrase  
 (prénom inaudible) (*pendant que l'élève parle, ENS efface une*  
*partie du tableau*)  
 14 **EG2** oui oui (.) à la mort d'Alexandre le Grand euh les les euh (.) euh  
 (.)  
 15 **ENS** **ses généraux**  
 16 **EG2** **les les les généraux se partagent le le royaume**  
 17 **ENS** **son empire**  
 18 **EG2** **son empire**  
 19 **ENS** très bien (.)  
 (Corpus 6<sup>e</sup>, 00:22:50)

Examinons d'abord le tour (9) : il héberge trois reformulations imbriquées : 1/ *c'est son fix* reformule partiellement — parce que fautivement — l'énoncé de EF ; 2/ *c'est son fils* répare *c'est son fix* ; 3/ *c'est son fils qui lui succède* constitue la reformulation finale de l'énoncé de l'élève. Ces reformulations relèvent selon nous de deux niveaux de structuration distincts : la seconde est d'un niveau que nous qualifierons de micro<sub>1</sub> (elle opère au sein d'un même tour), tandis que la première et la troisième relèvent d'un niveau que nous qualifierons de micro<sub>2</sub> (ES et ER appartiennent au même échange mais non au même tour). Nous proposons en effet de considérer qu'une reformulation relève du niveau micro si ES et ER sont inclus dans un même échange<sup>17</sup>, du niveau méso si ES et ER sont inclus dans ce que nous allons définir à la suite de Bouchard (2005) comme une même phase. Relève enfin du niveau macro toute reformulation dans laquelle ES et ER appartiennent à deux phases distinctes au

<sup>17</sup> Nous adoptons la même conception de l'échange que celle exposée par C. Kerbrat-Orecchioni (1990 : 224-225 ; 234-263).

sein de l'interaction « cours<sup>18</sup> ». Cette hiérarchisation propose donc de raffiner la distinction souvent faite entre reformulation *immédiate* vs *différée* (Gaulmyn 1987 : 168, par ex.).

La notion de « phase » ouvre sur la question des niveaux de hiérarchie intermédiaires entre l'échange et l'interaction abordée notamment par Bouchard (*ibid.*) dans une perspective didactique. L'auteur propose de distinguer quatre *rangs pédagogiques intermédiaires* : les *activités* (unités consacrées à des contenus nettement différenciés et à clôture très marquées : par exemple, la correction d'un exercice), les *phases* (en lesquelles se segmentent les activités : par ex., phase de recherche collective de la signification d'un document présenté en langue étrangère, phase de notation des éléments à retenir, etc.), les *épisodes* (échanges libres, simples ou complexes et de durée courte, à l'inverse des phases et a fortiori des activités) et les *étapes* (ajouts aux épisodes, non prévus par l'enseignant et destinés par ex. à régler un obstacle impromptu — linguistique : lexicale, ... ; technique : qualité d'une image projetée... —, un oubli, etc.). Grosso modo, nos phases correspondent aux siennes. Pour les unités pédagogiques de rang inférieur (jusqu'à l'échange non compris), nous nous contenterons de hiérarchiser les niveaux méso au moyen d'un indice (méso<sub>1</sub>, méso<sub>2</sub>, ..., méso<sub>n</sub>). De même pour les rangs supérieurs (macro<sub>1</sub>, macro<sub>2</sub>, ..., macro<sub>n</sub>).

Commentons maintenant les autres reformulations présentées en gras dans cet extrait. Toutes relèvent simultanément de plusieurs niveaux :

- niveaux micro et macro pour les reformulations des tours 7 et 12 ;
  - dans le tour (7), le segment *où il meurt* relève du niveau micro<sub>2</sub> puisque, ratifiant la fin du tour (5) (*où il*) et le tour (6), il reformule un ES placé dans le même échange. Simultanément, il reformule aussi le segment de la phase 1 *à la mort d'Alexandre* (2) et relève par conséquent aussi du niveau macro<sub>1</sub>.
  - dans le tour (12), *plusieurs royaumes soient fondés* reformule simultanément le segment *ça éclate en plusieurs royaumes* (11) qui appartient à l'échange précédent (niveau méso<sub>1</sub><sup>19</sup>), et le segment *son empire qui éclate finalement en plusieurs royaumes* (2) qui appartient à la phase 1 (niveau macro<sub>1</sub>)
- Les segments mis en gras dans les tours (14) à (18), enfin, peuvent être analysés comme constituant dans leur ensemble une seule co-reformulation (opérée par EG2 & ENS). Elle relève d'une part du niveau macro<sub>1</sub>, puisqu'elle récapitule certaines des informations formulées, échanges après échanges, au cours de la phase 2<sup>20</sup> ; d'autre part du niveau macro<sub>2</sub> puisqu'elle reformule la phrase *à la mort d'Alexandre ses généraux se disputent son empire qui éclate finalement en plusieurs royaumes* (2) située en phase 1.

L'étude de ce court extrait nous amène aux remarques conclusives suivantes : en premier lieu, on gagne à distinguer différents niveaux de structuration et de pertinence pour les reformulations. On observe ainsi que dans un grand nombre de cas, elles relèvent simultanément de plusieurs niveaux, pouvant posséder ainsi plusieurs ES<sup>21</sup>. Par ailleurs, seules celles qui relèvent des niveaux méso et (surtout) macro assurent une fonction récapitulative : à cet égard, les reformulations apparaissant en borne finale des phases revêtent

<sup>18</sup> Les rééditions sont finalement des reformulations d'un rang supérieur au macro.

<sup>19</sup> Si, entre ES et ER se situe un échange, nous parlons de niveau méso<sub>2</sub>, etc.

<sup>20</sup> On observera que, dans ce cas, ES ne peut être isolé : dès lors, on ne peut guère affecter un indice au niveau méso considéré.

<sup>21</sup> Garcia-Debanc & Volteau (2007 : 324-325) observent *qu'un même énoncé reformulateur peut s'articuler à deux énoncés sources différents* mais ne mesurent pas, nous semble-t-il, l'importance du phénomène.



une importance toute particulière dans le processus de construction du sens — notamment lorsqu'elles sont suivies d'une reformulation (avec transcodage) au tableau. Enfin, plus une reformulation relève d'un niveau élevé, plus elle est « informée » par les visées poursuivies par l'enseignant durant le cours. Dans le corpus 6<sup>e</sup>, il est frappant de constater (dans l'extrait précédent comme ailleurs) que la plupart des phases se terminent par des reformulations (orales ou inscrites au tableau) qui ne sont finalement que des *paraphrases imitatives* (Fuchs, 1994 : 11-12) d'un texte de départ (celui du manuel) lu à voix haute par les élèves. On en vient alors à s'interroger sur le statut de l'oral dans ce type de cours, qui apparaît comme une sorte *d'entre deux de l'écrit* : parti de l'écrit, il y retourne très vite. Dans l'intervalle, l'oral et les reformulations de « travail » auxquelles il donne lieu, semblent avoir pour fonction de permettre aux élèves de s'appropriier les contenus.

#### 4. Analyse d'extraits

Nous nous proposons d'examiner ici deux larges extraits tirés de notre corpus afin de mettre en lumière non seulement le lien étroit que peuvent entretenir verbal et co-verbal au sein de certaines reformulations, mais en outre le fait qu'un segment relevant uniquement du niveau para-verbal ou non-verbal peut ponctuellement être recruté (en vue d'efficacité pédagogique) par l'enseignant pour constituer à lui seul un élément (ES ou ER) d'une séquence reformulative.

##### 4.1. Extrait n°1 : reformulation sémiotiquement mixte

1 **ENS** utilise les points cardinaux c'est quoi l'orient  
 2 **EG** c'est vers [ euh  
 3 **ENS** [nt nt nt nt l'orient c'est :  
 4 **EG** à l'est  
 5 **ENS** **l'est** d'accord donc [ENS réunit alors ses deux mains qu'il lance dans l'axe horizontal-latéral à sa droite] **l'est de la Méditerranée** enfin [ Brusque changement de direction des mains qui repartent dans la direction opposée, suivant l'axe horizontal-latéral gauche, les bras effectuant un léger et rapide va et vient d'avant en arrière – le débit s'accélère lors de l'expression du segment suivant] **l'est pour vous c'est là bas** [dès le début du segment suivant, les bras se figent] **l'est de la Méditerranée** (.) [la pose est abandonnée, et ENS enchaîne sur un mouvement d'auto-contact au moment où est prononcé :] d'accord/  
 (Corpus 6<sup>e</sup>, 00:37:08)

Dans cet extrait, les élèves ainsi que l'enseignant commentent un paragraphe antérieurement lu à voix haute et figurant dans le manuel de classe ouvert devant chacun d'eux. Le topique local est Alexandrie d'Egypte, ville fondée par Alexandre et située sur les rives de la Méditerranée. Comme nous allons le montrer, l'ensemble du cinquième tour (ENS) contient une cascade de quatre reformulations dont certaines jouent simultanément sur les plans verbal et non-verbal.

En début de tour, le SN *l'est* constitue une première reformulation ratificative de la réponse de l'élève (tour précédent) – ratification prolongée par l'adverbial *d'accord*. *Donc* signale ensuite l'arrivée d'une seconde reformulation (*l'est de la Méditerranée*) dont le but est de préciser le repérage opéré dans ES (*l'est*), reformulation qui sémiotiquement met en jeu à la fois le verbal et le gestuel. Sur le plan segmental d'abord, l'insertion du SP *de la Méditerranée* permet à l'enseignant de spécifier le site<sup>22</sup> par rapport auquel la direction désignée par *l'est* doit être repérée. Or ce repérage est aussi accompli simultanément sur le

<sup>22</sup> Voir Borillo (1998 : 13-18).

plan non verbal puisque l'enseignant produit dans le même temps où il énonce la séquence *l'est de la Méditerranée* un mouvement des bras qui sélectionne la direction située sur son axe latéral droit. Pourquoi cette direction ? Le site de repérage choisi ici par ENS est la carte qui figure dans le livre ouvert sur son bureau, et sur laquelle se trouve représentée la Méditerranée et Alexandrie d'Égypte. Or ce site est intrinsèquement et conventionnellement orienté puisque sur une carte, l'axe latéral droit coïncide avec l'ouest, l'axe latéral gauche avec l'est. Dans la mesure où l'enseignant, placé face à sa carte, choisit sa propre droite pour désigner l'est de la Méditerranée, il opère une orientation *en miroir* puisqu'il impose sa propre orientation intrinsèque à celle du site<sup>23</sup>. Probablement est-ce d'ailleurs ce type d'orientation en miroir qui s'impose chaque fois que l'on veut désigner un point cardinal sur une carte placée face à soi. Il apparaît donc que ER, dans cette deuxième reformulation, constitue une reformulation verbo-gestuelle de ES (séquence elle uniquement verbale) avec, formellement, deux insertions : l'une, verbale, consistant en l'ajout du SP *de la Méditerranée* au SN *l'est* (qui assure la permanence du cadre syntaxique) ; l'autre, non verbale, à savoir l'accomplissement d'un mouvement de repérage orienté en miroir par rapport à la carte. Juste après cette seconde reformulation, le marqueur *enfin* signale à son tour une réparation. Celle-ci va porter sur l'orientation spatiale donnée au mouvement précédent. Pourquoi ? L'enseignant se trouve placé face à ses élèves qui eux-mêmes, individus intrinsèquement orientés, sont placés devant une carte intrinsèquement orientée – celle qui figure sur leur propre livre. Autrement dit, la relation de face à face décrite précédemment pour le couple enseignant-carte vaut aussi pour l'ensemble des couples élève-carte. La réparation opérée fait apparaître que l'enseignant juge préférable, pour des raisons probablement d'efficacité pédagogique, de sélectionner non pas *son* orientation en miroir en face à face avec la carte, mais celle *de ses élèves*. Autrement (et synthétiquement) dit, il adopte le *point de vue* de ses élèves, ce qu'explicite précisément le segment : *l'est, pour vous, c'est là-bas*. Cette troisième reformulation constitue donc une réparation verbo-gestuelle d'un ES non-linguistique (au sens standard). En effet l'enseignant sélectionne au sein du complexe plurisémiotique que constitue la séquence antérieurement produite, la seule séquence gestuelle en vue de la réparer : réparation qui opère simultanément dans le langage du corps (formellement, *répétition* - mouvement des bras - plus *commutation* - substitution de l'orientation latérale à gauche de *ego* à l'orientation latérale à droite) et dans le langage verbal. Vient enfin la dernière reformulation, de nature verbo-gestuelle elle aussi, et qui fonctionne comme une ratification des deux reformulations précédentes, partiellement insatisfaisantes. Ici encore, le locuteur sélectionne dans chacun des segments antérieurs un registre sémiotique seulement : dans l'ER de la seconde (et pénultième) reformulation, c'est la composante verbale qui est sélectionnée (*l'est de la méditerranée*) tandis que dans l'ER juste précédente, c'est le mouvement seul qui est sélectionné. Ces deux segments, non linguistique et linguistique, sont dès lors agglomérés en une seule expression plurisémiotique qui constitue l'ER de cette dernière reformulation.

#### 4.2. Extrait n°2 : reformulation énonciativement mixte du point de vue de l'opposition dire / montrer

**1ENS** bon euh quatrièmement (.) **quelle est la valeur du présent/** (.) dans/ (.) les/ (.) douze dernières lignes (.) de la page 152 (.) et j'veus avais dit de regarder les cours sur les valeurs du présent (.) (*se retourne et efface le tableau*) alors j'veus écoute (.) Alexandra (.) (...)

<sup>23</sup> En cas de site non intrinsèquement orienté comme dans : *l'avion se déporta sur la gauche de la colline*, si le locuteur veut faire comprendre que l'avion part dans une direction en correspondance avec sa propre gauche, il y a orientation *en miroir*. En cas de site intrinsèquement orienté, il en va de même. Ainsi, dans *la voiture est garée à gauche de la maison*, si le locuteur veut désigner en face à face sa propre gauche, il y a orientation *en miroir*.

7aENS ouais (.) y avait d'l'impairfait [mais (.) **quelle est la valeur**&  
 8EF1 [eh ben alors le présent  
 7bENS &du **présent/** (.) c'est j'vous ai pas [dit j'ai pas dit qu'y avait&  
 9EX [XXX  
 7cENS &que d'l'impairfait  
 (...)   
 15ENS (...) **alors quelle est la valeur de ce présent** (.) euh Maxime  
 16EG euh:: c'est un présent d'narration qui sert à rendre le récit **plus**  
**vivant**  
 [...]   
 39ENS oui avec le passé simple **c'est moins vivant moins réel** (.) est-ce que  
 vous pouvez aller au-d'là de **vivant réel** quoi (3 s. ; *doigts levés,*  
*ENS regarde dans son livre*) euh::: bon je j'relis l'passage quand  
 même <**je me dépêchais car il commençait à bruiner suivant un sentier**  
**qui coupait un fourré où il me fallait passer pour retr- retourner**  
**aux Mauréziés** (.) **lorsque arrivé vers le milieu** (.) **je m'entrave les**  
**pièdes dans un une corde tenue à travers le s- tendue à travers le**  
**sentier** (.) **et comme je marchais vite je tombe tout à plat et mon**  
**fusil avec moi** (.) **je n'étais pas à terre que déjà se jettent sur moi**  
**et caetera>** (.) ça souligne quoi la euh l'présent Alexandra  
 40EF c'est pour nous montrer qu'**ça s'passe vite**  
 41ENS voi::là c'est ça (.) hein la **brusquerie la soudaineté** (.) **voire la**  
**brutalité hein** (.) [de/ (.) l'action (.)

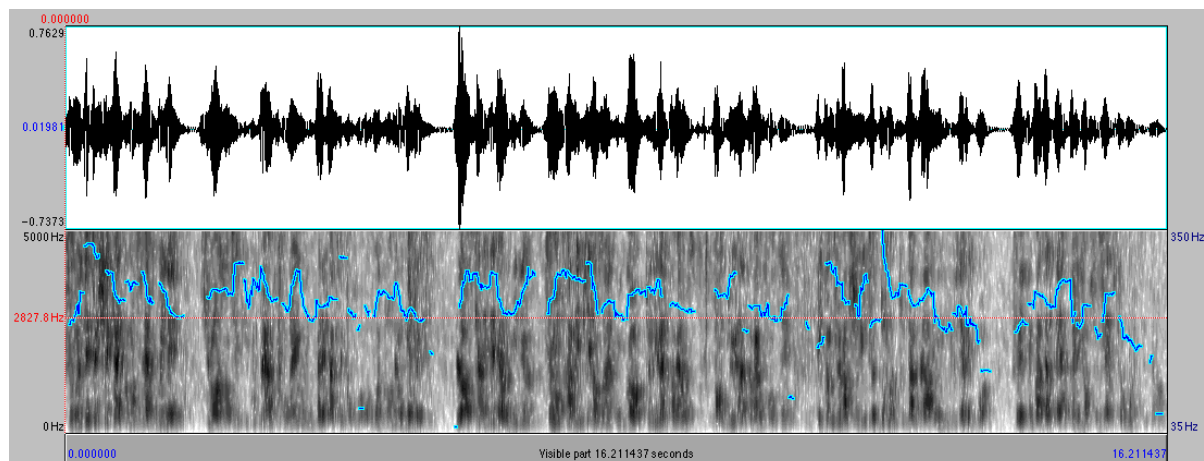
(Corpus FRB 00:30:54)

Au cours de cette séquence que l'on peut considérer comme une phase (homogénéité de l'activité concentrée sur un point : la recherche collective de la valeur des présents dans un passage de *Jacquou Le Croquant* d'Eugène Le Roy) ENS lance une question : *quelle est la valeur du présent*, appelée à devenir récurrente.

Nous ne nous attacherons dans cet extrait qu'à l'intéressant exemple de reformulations polysémotiques imbriquées que fournit la « prestation de lecture » (en gras : *je me dépêchais car il commençait* etc.) effectuée par ENS en (39). Celle-ci est destinée explicitement à donner aux élèves d'autres idées que « vivant » ou « réel » ; autrement dit elle se présente comme devant fournir un ER auto-initié à valeur corrective de cet ES qu'est « vivant réel », ES de niveau micro<sub>1</sub> mais qui a une généalogie méso (par ex. en 16) : tel est le premier temps de la manœuvre, où l'on peut considérer que ENS, par sa lecture, répond lui-même à sa question, et on va le voir, sur un mode d'énonciation particulier, celui du montrer ; quant au second temps, on peut dire qu'il consiste à proposer la prestation comme ES pour des ER de la part des élèves, et qui cette fois-ci feraient mouche.

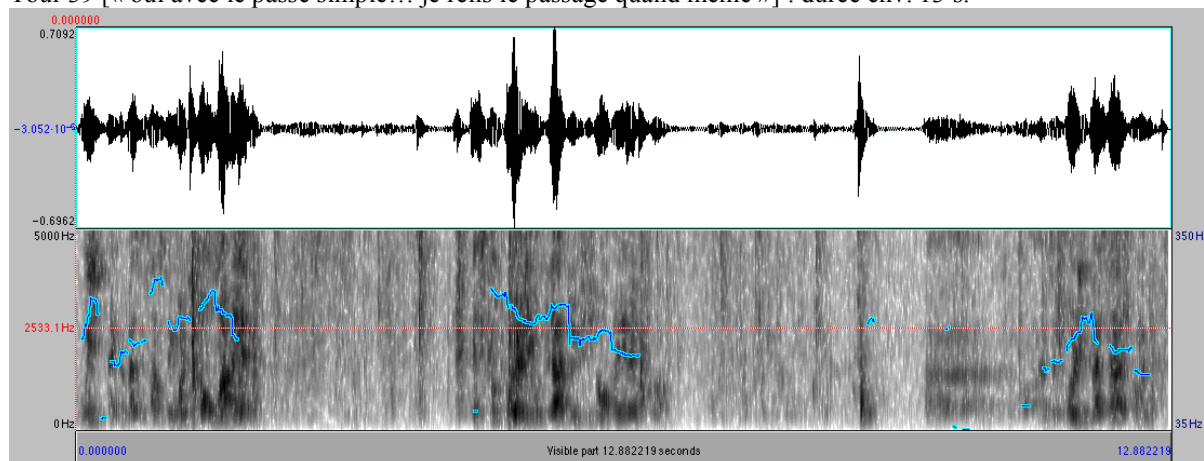
Comparons les courbes Praat obtenues pour deux extraits du tour (39), respectivement ER et un segment contenant ES (premier temps de la manœuvre, i.e. première séquence reformulative, de niveau micro<sub>1</sub>) :

Tour 39 [<je me dépêchais... et caetera>] : durée env. 16 s.



VS

Tour 39 [« oui avec le passé simple... je relis le passage quand même »] : durée env. 13 s.



Ces deux schémas permettent d'observer que pour le passage de la lecture, le débit a doublé (6 syllabes/s. dans le premier extrait, contre à peu près 3 pour l'autre, ainsi que dans le « débit de croisière » de ENS dans ce cours) et la fréquence moyenne augmenté (de 220 à 280, ce qui à cette hauteur correspond à un intervalle très perceptible, proche de la quarte). ENS supprime ses pauses, précipite sa respiration, et même « trébuche » dans sa lecture. En d'autres termes, les aspects phatiques (au sens d'Austin) de sa production locutoire se chargent visiblement de qualités nouvelles qu'ils « **montrent** » et que les élèves ont pour mission de convertir en **dire**. Ces qualités montrées, qui n'interviennent que sur une ou deux dimensions (débit, hauteur) du paraverbal, fonctionnent donc

- (1) comme ER *montré* de l'ES *dit* « vivant réel »
- (2) comme ES *montré* proposé à des reformulations qui s'effectueront quant à elles sur le mode du *dire* — « ça s'pass **vite** » constituant cet ER désiré et bien vite ratifié.

## Conclusion

Sans avoir bien entendu épuisé toute la richesse en la matière de nos corpus, nous avons essayé à partir d'eux de jeter les bases pour une conception de la reformulation que l'on peut considérer comme étendue,

(i) d'une part parce qu'elle cherche à tenir compte de la nature polysémiotique de l'oral en intégrant des reformulations partiellement effectuées sur un mode non verbal — ce qui, dans un contexte didactique, paraît particulièrement adapté à une approche qui rende justice à la diversité des ressources expressives mobilisées par les enseignants;

(ii) d'autre part parce que cette définition permet d'envisager la reformulation à différents niveaux de l'interaction, aussi bien comme procédé à portée locale qu'à portée plus longue. L'enseignant construit ainsi son cours selon une logique maïeutique

- dont témoignent, par récurrence formelle, ces formules qui se répétant ou se transformant les unes les autres tissent une trame qui s'élèvent dans la hiérarchie des niveaux que nous avons distingués (micro, méso, macro),
- et où en définitive, malgré une apparence « co-construite », les formulations finales sont constituées bien moins des mots des élèves que de ceux qui leur ont été fournis.

En ce sens, notre question « voulez-vous reformuler avec moi ? » pourrait se reformuler en « voulez-vous formuler avec mes mots ? », stratégie non dénuée d'efficacité pédagogique puisque chemin faisant, elle permet aux élèves de réentendre les formules, voire de se les approprier en les produisant eux-mêmes (même s'ils ne les inventent pas). La reformulation pédagogique semble donc moins valoir pour la cible qu'elle permet d'atteindre (la reformulation finale) que pour le *parcours* qu'elle permet d'effectuer.

## Bibliographie

- Apothéloz, D. (2005). Progression dans les rédactions conversationnelles : les techniques de reformulation dans la fabrication collaborative du texte. In Bouchard R. & Mondada L. (éds). *Les processus de la rédaction collaborative*. Paris : L'Harmattan, 165-199.
- Apothéloz, D. (2007). Note sur l'activité de reformulation dans la conversation. In Kara, M. (éd.). *Usages et analyses de la reformulation*. Metz : *Recherches linguistiques*, 29, 145-162.
- Bernicot, J., Salazar Orvig, A., & Veneziano, E. (2006). Les reprises : dialogue, formes, fonctions et ontogenèse. *La Linguistique*, 42 (2), 29-50.
- Berrendonner, A. (1981). *Éléments de pragmatique linguistique*. Paris : Minuit.
- Borillo, A. (1998). *L'espace et son expression en français*. Paris : Ophrys.
- Bouchard, R. (2000). De l'énoncé au discours oral. Processus interactionnel, élaboration syntagmatique et constructions paradigmatiques. In Berthoud A.-C. & Mondada L. (éds). *Modèles du discours en confrontation*. Bern : Peter Lang, 97-115.
- Bouchard, R. (2005). Le « cours », un événement oralographique structuré. Etude des interactions pédagogiques en classe de langue et au delà... *Le Français dans le Monde. Recherche et applications*.
- Constantin de Chanay, H (à par.). «Tout tout tout tout y a tout se recrée » : réitérations 'paradigmatiques' vs 'syntagmatiques' en français parlé. *Actes du Colloque RSL III*.
- Cosnier, J. (2000). Définition et conception du non verbal pour le "psychologue". *Communication et organisation*, 18, 49-55.
- Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. Paris : Ophrys.
- Garcia-Debanc, C., Volteau, S. (2007). Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires. In Kara, M. (éd.). *Usages et analyses de la reformulation*. *Recherches linguistiques*, 29. Metz : Presses de l'Université Paul Verlaine, 309-340.
- Gaulmyn, M.-M. de (1987). Reformulation et planification métadiscursives. In Cosnier J. & Kerbrat-Orecchioni C. (éds). *Décrire la conversation*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 167-198.
- Kara, M. (2006). Aspects polyphoniques des reformulations et des paraphrases pragmatiques. In Perrin, L. (éd). *Le sens et ses voix. Dialogisme et polyphonie en langue et en discours*. *Recherches Linguistiques*, 28. Metz : Presses de l'Université Paul Verlaine, 435-460.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les Interactions verbales, I*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Nølke, H. (2001). *Le regard du locuteur II*. Paris : Kimé.
- Rabatel, A. (2006). Du rôle des postures énonciatives de surénonciation et de sousénonciation dans les analyses de corpus. L'exemple des reformulations, des connecteurs et particules discursives. In Guernier, M.-C., Durand-Guerrier, V. et Sautot, J.-P. (éds). *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaires*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté, 221-248.
- Rabatel, A. (2009, à par.). Stratégie discursive de concordance discordante dans les ensembles reprises + reformulations (en contexte didactique). In M. Schuwer, M.-C. Le Bot et E. Richard (éds). *Pragmatique de la reformulation, types de discours, interactions didactiques*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Wittgenstein, L. (1961 [1921]). *Tractatus logico-philosophicus*. Paris : Idées Gallimard.